

# Padrões do Professor e Líder de Escola Cambridge – Como e por que os Padrões foram desenvolvidos

---

Cambridge International está comprometida com a melhoria contínua dos resultados educacionais alcançados por todos os alunos Cambridge ao redor do mundo. Desenvolvemos os Padrões do Professor e Líder de Escola Cambridge visando definir as características e práticas fundamentais de professores e líderes eficientes.

Neste documento, apresentamos como desenvolvemos os Padrões do Professor e Líder de Escola Cambridge fazendo uso das mais recentes pesquisas internacionais sobre ensino e liderança escolar eficientes.

As escolas Cambridge atuam em uma grande variedade de contextos locais e nacionais. Ao desenvolvermos os Padrões, levamos em conta não apenas uma gama de práticas nacionais, mas também contribuições de especialistas da área da educação de todo o mundo, o que nos permitiu identificar um conjunto de práticas comuns aos melhores professores e líderes de escolas do mundo.



### Objetivos dos Padrões

O principal objetivo dos Padrões é estabelecer as características de que os professores e líderes de escolas Cambridge necessitam para oferecer programas Cambridge de forma eficiente.

Os Padrões servem como referência do que Cambridge International considera ser um professor ou líder escolar de qualidade. Eles podem ser usados por professores e líderes para identificar o que eles estão fazendo bem na sua prática e o que podem melhorar por meio de desenvolvimento profissional.

Professores que almejam desenvolver suas perspectivas de carreira encontrarão nos Padrões um guia útil para a definição de áreas para seu desenvolvimento profissional. Os Padrões oferecem uma linguagem comum e um sistema de expectativas que ajudarão toda a comunidade de uma escola a refletir sobre a eficácia do seu ensino e liderança.

Reconhecemos que o ensino em sala de aula é o fator que exerce o maior impacto sobre a qualidade dos resultados educacionais (Rowe et al, 2012, Sanders & Rivers, 1996, Wiliam, 2018). O que os professores sabem e como agem são o que faz a diferença para a melhoria dos resultados educacionais dos alunos - seu conhecimento, práticas pedagógicas e relacionamentos com os alunos (Coe et al, 2014, Hattie 2009). Também reconhecemos que os professores não são capazes de manter resultados de alto nível para todos os alunos sem uma liderança eficiente (Menter et al, Maly, Rose et al, 2012).

Existem oito Padrões do Professor de Escola Cambridge e oito padrões do Líder de Escola Cambridge, cada um dos quais contém diversas declarações-padrão detalhadas e concretas.



Os Padrões foram desenvolvidos para serem aplicáveis globalmente, sem abordar currículos, estratégias ou programas de ensino específicos. Em vez disso, eles tomam como base as melhores práticas internacionais nas áreas de ensino e liderança em um nível genérico.

Visto que os Padrões são oferecidos como recurso para a melhoria contínua do professor e líder, em vez de prestação de contas (OECD 2009), um único nível é oferecido para cada um deles. O foco é apoiar todos os aspectos da educação e desenvolvimento profissional de um professor ou líder, reconhecendo as exigências e complexidade da sua função.



# Fundamentação dos Padrões do Professor Cambridge

## 1 Demonstrar conhecimento e compreensão sobre os alunos e a forma como aprendem

É importante que os professores compreendam as diversas necessidades e características dos alunos para que o ensino possa ser cuidadosamente direcionado, visando à maximização dos resultados educacionais. Os professores precisam compreender como os alunos aprendem e se desenvolvem e o papel fundamental da mentalidade (mindset) no que tange aos resultados dos alunos (Mourshed et al, 2017).

Eles precisam ter ciência das concepções e concepções equivocadas que os alunos trazem para a sala de aula para que possam ajudá-los a progredir (National Research Council, 1999). É importante reconhecer a diversidade que existe em qualquer turma de alunos e utilizar estratégias para engajar e apoiar alunos com diferentes necessidades e níveis de rendimento prévios (Wiliam, 2018).

## 2 Dominar o conteúdo da matéria e currículo e saber ministrá-lo

Professores eficientes devem possuir profunda compreensão da matéria que lecionam. Eles também devem ter ciência do potencial e oportunidade que a transmissão desse conhecimento pode representar na vida dos alunos (Coe et al, 2014, Young & Lambert, 2014).

Além disso, é preciso que saibam aplicar esse conhecimento a um contexto educacional (Shulman, 1986), responder eficientemente às perguntas dos alunos, encadear ideias de formas que tornem a aprendizagem coerente e acessível, e identificar concepções equivocadas (Coe et al, 2014). A mentalidade do aluno tem impacto significativo sobre o rendimento (Mourshed, 2017), e, desse modo, a criação de um ambiente adequado em sala de aula que promova a inclusão, desafie e motive todos os alunos é importante.

Habilidades de letramento e numeramento continuam sendo foco de melhoria na maioria dos sistemas educacionais. Não há dúvida que tecnologias digitais podem ser ferramentas úteis, mas sozinhas elas não melhoram necessariamente o rendimento dos alunos (Chen et al, 2017). Portanto, os professores precisam saber como maximizar a eficiência dessas tecnologias na sala de aula.

## 3 Demonstrar valores e atributos de profissional do ensino

Os professores exercem impacto considerável sobre os alunos (Sanders & Rivers, 1996). Eles devem manter expectativas elevadas para todos os alunos (Rowe et al, 2012), devendo evitar quaisquer práticas com impacto negativo sobre eles, tais como o ato de rotular alunos (Hattie, 2009). Faz parte do seu papel manter conhecimentos profissionais atualizados, tanto sobre a matéria que lecionam quanto sobre a pedagogia (Coe et al 2014, OECD 2011). Eles devem agir com dedicação e paixão (Hattie 2009). Todos os professores também devem manter uma conduta pautada por segurança e ética.

## 4 Estabelecer relacionamentos profissionais para desenvolver e apoiar ensino e aprendizagem

Os professores precisam aprender a desenvolver e manter relacionamentos profissionais com os alunos e os adultos que apoiam sua educação. Esses relacionamentos afetam tanto os resultados dos alunos quanto a própria satisfação dos professores com seu cargo (OECD, 2011). O desenvolvimento profissional contínuo é vital para equipar os professores para lecionarem de forma eficiente dentro dos sistemas educacionais em constante transformação (Darling-Hammond & Bransford, 2005). A aprendizagem é um processo social, tanto para adultos quanto para jovens, que envolve a criação de sentido e identidades compartilhados. Os professores devem contribuir ativamente para comunidades de prática dentro da escola, construindo compreensão compartilhada sobre ensino e aprendizagem eficientes de acordo com o seu contexto (Wenger, 1998).



### 5 Implementar uma prática eficiente de planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação

Existe forte evidência da relação entre qualidade de ensino e os resultados alcançados pelos alunos (Coe et al, 2014). Isso inclui elementos do ciclo planejamento-ensino-análise ou diagnóstico-implementação-avaliação (“ensino clínico”) (Melbourne, 2018). Os objetivos e critérios de sucesso da aprendizagem devem ser precisos e claramente compreendidos tanto pelos professores quanto pelos alunos (Hattie, 2009), de modo a permitir que as estratégias de ensino mais eficazes sejam implementadas.

Novos elementos da aprendizagem devem ser introduzidos progressivamente, avaliando a compreensão tanto no âmbito individual quanto do grupo como forma de orientar o ensino (Coe et al, 2014, Wiliam, 2018). O feedback precisa ser específico e acessível ao aluno. Em seguida, os professores devem dar tempo suficiente para os alunos aplicarem o feedback recebido (Wiliam, 2018). É necessário que os professores gerenciem esse processo cuidadosamente para que consigam maximizar a aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo que garantem que sua prática de ensino continue sendo eficaz (Elliott et al, 2016).

### 6 Demonstrar prática inovadora e eficaz na sala de aula

Os professores precisam compreender e ser capazes de selecionar um repertório de abordagens didáticas que são adequadas para a idade dos alunos, matéria lecionada e contexto de ensino. Por exemplo, eles podem se valer de abordagens dirigidas pelo professor e baseadas em investigação para apoiar o progresso dos alunos de modo eficiente (Mourshed, 2017). Abordagens de aprendizagem ativa são aquelas que encorajam os alunos a construir conhecimento (Moore, 2000): elas nem sempre envolvem trabalho em grupo ou atividade física, embora tais abordagens possam ser bastante adequadas em certos momentos. A sala de aula deve ser um local onde as crianças sejam estimuladas a correrem riscos na aprendizagem e onde o fracasso seja visto como um útil recurso para a aprendizagem e não como uma ameaça ao seu valor como pessoa (Hattie, 2009).

Alunos eficientes possuem fortes habilidades metacognitivas. Eles têm consciência da sua aprendizagem e conseguem modificar as estratégias que utilizam para maximizar o progresso (Hattie, 2009). O ensino eficiente pode estimular essas habilidades, juntamente com habilidades de pensamento crítico e criativo de que o aluno do século 21 necessita. A autorreflexão é uma forma valiosa de melhorar a prática (Rowe et al, 2012).

### 7 Criar e manter um ambiente didático seguro e inclusivo

Um ambiente de sala de aula seguro e estimulante é uma importante pré-condição para a aprendizagem (Coe et al, 2014, Hattie, 2009). O professor eficiente cria um clima tranquilo, seguro e voltado ao alcance de propósitos na sala de aula (Rowe et al, 2012). Conforme o uso de tecnologias digitais cresce no mundo todo, os professores são responsáveis por assegurar que os alunos utilizem na sala de aula tecnologias adequadas para sua idade e que o façam de forma segura, ética e eficaz (OECD, 2012).

### 8 Envolver-se de modo profissional com pais e comunidades

Professores e alunos estão inseridos em uma rede mais ampla de relacionamentos. Desse modo, os professores precisam desenvolver um trabalho junto aos pais para que eles compreendam e sejam capazes de apoiar a educação dos filhos (Hattie, 2009). Também é importante que os professores façam parte de comunidades de ensino profissionais, desenvolvendo continuamente suas habilidades pedagógicas e na matéria que lecionam por meio de um sistema de prática reflexiva; por exemplo, participando de investigações docentes (Baumfield et al, 2013, Gilchrist, 2018).



### Fundamentação dos Padrões do Líder de Escola Cambridge

“Pesquisas também indicam que a liderança é crucial para assegurar melhorias nos resultados educacionais dos alunos” (Menter et al, 2010, página 44). Embora se reconheça que cada escola apresenta um contexto diferente, existe uma concordância geral sobre a importância do papel do líder escolar na liderança do ensino para maximização dos resultados educacionais dos alunos.

Os valores e a visão do líder escolar são vitais para elevar expectativas, construir relacionamentos e aumentar a qualidade do professor (Day et al, 2010). Outros pesquisadores confirmaram que a liderança também é um fator determinante crítico do desempenho organizacional geral e o fator determinante de maior importância para a atração e retenção de professores de qualidade (Darling-Hammond, 2013). Líderes escolares eficientes criam condições para os professores maximizarem as oportunidades para que todos os alunos alcancem um nível de progresso em sua aprendizagem superior aos padrões de desenvolvimento normais (Kemmis et al, 2014).

“A liderança escolar tornou-se prioridade nas pautas de políticas educacionais internacionalmente. Ela desempenha um papel essencial na melhoria dos resultados da escola influenciando as motivações e capacitações dos professores, bem como o clima e ambiente escolares. Uma liderança escolar eficaz é essencial para aumentar a eficiência e equidade no ensino escolar (OECD, 2009, página 9 a 10)”.

#### 1 Conhecimento e compreensão sobre liderança

Líderes escolares eficientes compartilham uma visão clara sobre alto nível de rendimento e aprimoramento que é compreendida por todos da sua equipe (Day et al, 2010, Ontario Leadership Framework IEL, 2013). Eles oferecem um forte senso de direcionamento e reconhecem que, para alcançar mudanças profundas e duradouras, precisam transformar a cultura da escola por meio da mudança de valores e do desenvolvimento de um propósito comum (Fullan 2007, Hallinger, 2003).



Essa cultura será única em cada escola, ajustada de acordo com a comunidade e contexto escolar, bem como os papéis dos próprios líderes dentro da escola (Day et al, 2010, OECD, 2008, Robinson et al, 2009). Teoria e pesquisa proporcionam a líderes reflexivos um direcionamento essencial que os ajudará a lidar com as circunstâncias da escola, bem como com as suas próprias circunstâncias particulares.

#### 2 Habilidades e práticas de liderança

A liderança para melhoria da escola requer um conjunto complexo de habilidades e práticas (Hargreaves e Fullan, 2012, Robinson, 2007, Wise et al, 2013). Líderes escolares eficientes tomam decisões e implementam mudanças com base em evidências confiáveis e triangulares e por meio de prática consultiva (MacBeath e Dempster, 2009, Wise et al, 2013). Eles reconhecem que a construção de equipes fortes e a distribuição de responsabilidades de liderança contribuem amplamente para o aumento do rendimento dos alunos (Louis, Dretzke & Wahlstrom, 2010, Heck & Hallinger, 2009).



### 2 Habilidades e práticas de liderança continuação

Líderes que aproveitam oportunidades para desenvolver habilidades de liderança neles mesmos e em outros demonstram e promovem aprendizagem vitalícia. Ao fazê-lo, também ajudam a alcançar um propósito comum e comprometimento com a visão e objetivos da escola. Consequentemente, os processos de melhoria da escola tornam-se mais seguros (Harris, 2003, Robinson, 2011, OECD, 2013).

### 3 Valores e atributos de liderança

A maneira mais eficaz de os líderes escolares fazerem a diferença na aprendizagem de todos os alunos é promovendo e participando da aprendizagem e desenvolvimento dos professores (Robinson, 2007). Cambridge International acredita que é fundamental que a liderança seja uma iniciativa tanto compartilhada quanto individual, devendo ser distribuída e exercida a cada nível (Desenvolvendo sua Escola com Cambridge, 2015). Para assegurar que as atividades de desenvolvimento do professor Cambridge tenham o maior impacto possível, os líderes são encorajados a desenvolverem sua própria liderança e a liderança dos seus professores (MacBeath e Dempster, 2009, OECD, 2008). Líderes de escola eficientes trabalham constantemente para o desenvolvimento de relacionamentos com todos os níveis da organização e fora dela, e servem como modelo de conduta ética para a comunidade escolar.

### 4 Relacionamentos profissionais na liderança

Líderes escolares eficientes compreendem a importância de estabelecer confiança em toda a comunidade escolar, oferecendo equilíbrio entre desafio e apoio para a melhoria de todos (Bryk e Schneider, 2002, Louis et al, 2010). Líderes dotados de inteligência emocional são aprendizes reflexivos (Loughran, 2002), conhecem a si próprios, demonstram sensibilidade e empatia para com os outros, e constroem relacionamentos sólidos e profissionais dentro da escola, e local, nacional e internacionalmente, para lhes servirem de inspiração (Goleman et al, 2002).

### 5 Liderança de ensino e aprendizagem

Melhorar o ensino é a intervenção mais importante que um líder pode realizar para melhorar a aprendizagem e o desempenho dos alunos (Robinson, 2007). Os líderes escolares devem, portanto, criar uma cultura positiva que tenha como foco não somente a aprendizagem dos alunos, mas também o apoio e promoção do desenvolvimento profissional de todo o corpo docente (Timperley, 2008, Lee e Spillane, 2008).

Hargreaves e Fullan discorreram sobre “capital profissional” (2012), reconhecendo que líderes eficientes constroem esse capital enquanto se concentram nas aspirações dos membros do corpo docente. Da mesma forma, eles monitoram e avaliam o impacto que mudanças em práticas didáticas e melhorias no currículo de programas exercem sobre a aprendizagem dos alunos (Cordingley et al, 2015, Guskey, 2002).

Líderes Cambridge também demonstram valorizar os atributos do aluno Cambridge, interpretando-os dentro do contexto da sua própria escola e utilizando-os para moldar as aspirações de professores, alunos e pais.



### 6 Liderança de inovação e aprimoramento

Desenvolvimento profissional cuidadosamente projetado e com grande enfoque nos resultados dos alunos impacta significativamente o rendimento dos alunos (Cordingley et al, 2015, Robinson 2007, Timperley, 2008). Para alcançar esse objetivo por meio da melhoria da prática em sala de aula, líderes eficientes criam um ambiente de aprendizagem para todos, encorajando e nutrindo uma prática inovadora e investigação colaborativa. Os líderes de escolas de sucesso desenvolvem comunidades de aprendizagem profissional entre seus professores e fora da escola (Lee & Spillane, 2008). O pacote de Qualificações Profissionais de Cambridge oferece apoio aos líderes nessa tarefa.

Líderes escolares fortes lideram um processo robusto de planejamento de melhoria com áreas de desenvolvimento identificadas por meio de uma rigorosa avaliação (Desenvolvendo sua Escola com Cambridge, 2015), compreendendo que o planejamento, coordenação e avaliação do ensino e currículo impactam significativamente os resultados dos alunos (Robinson, 2007).

### 7 Criação de sistemas de gestão

Tanto a liderança quanto a gestão são de suma importância para o desenvolvimento da escola (OECD, 2008). Sistemas de gestão eficientes garantem que a escola esteja funcionando bem e contribuem para a entrega da visão e missão de aprimoramento dos líderes (Leithwood, 2012). Construir o contexto organizacional e estabelecer sistemas de gestão robustos são aspectos cruciais do papel do líder escolar (Hallinger, 2003, Bush & Glover, 2003). Políticas e procedimentos claros definirão os valores, princípios e práticas da escola e nortearão a avaliação e o desenvolvimento da escola (Desenvolvendo sua Escola com Cambridge, 2015). A definição de procedimentos e responsabilidades claros para avaliação e desenvolvimento de todos os professores é fundamental para oferecer evidências de prática adequadas e identificar as necessidades de desenvolvimento dos professores (OECD, 2009, TALIS, 2009).

### 8 Engajamento da comunidade

Um dos diversos fatores que influencia as conquistas dos alunos é o envolvimento dos pais. Os pais são parceiros fundamentais na empreitada de aprimorar a aprendizagem do aluno. Sua participação ativa nessa parceria faz a diferença, e, portanto, o engajamento com os pais é uma importante prioridade para qualquer escola. A literatura reforça que o envolvimento dos pais na educação pode promover resultados de aprendizagem positivos (Epstein, 1992; Sammons et al, 1995).

O engajamento com a comunidade a qual a escola pertence tem impacto positivo sobre a forma como os alunos encaram a escola: “Quando escolas, famílias e grupos da comunidade trabalham juntos para apoiar a aprendizagem, as crianças tendem a se sair melhor na escola, permanecer mais tempo na escola, e gostar mais da escola” (Henderson e Mapp, 2002). Outras práticas podem contribuir para a melhoria da educação de forma geral e da educação dentro da escola de cada líder (Bryk e Schneider, 2002, Chapman e Muijs, 2014; Stoll, 2015, Armstrong, 2015, Sharratt, 2017). Entre elas estão o desenvolvimento de relacionamentos profissionais no país e no exterior, atuação em parceria com outras escolas e engajamento com órgãos educacionais como Cambridge International para o desenvolvimento de um propósito comum (Leithwood et al, 2010).



### Relação com normas existentes

Nos últimos anos, diversos países criaram conjuntos de padrões para serem utilizados na acreditação de novos professores e no desenvolvimento profissional de professores e líderes escolares dentro do seu sistema nacional de educação. Os Padrões Cambridge foram desenvolvidos em consonância com essas normas nacionais, porém com o objetivo de aprimorar o desenvolvimento dentro de escolas Cambridge do mundo todo. Além disso, determinados órgãos criaram padrões para servirem como recurso no âmbito internacional. Os padrões abaixo oferecem pontos de referência:

- **Padrões profissionais** para professores e diretores de escola do **Instituto de Liderança Educacional e Escolar da Austrália (AITSL)**. Trata-se de sete padrões para professores distribuídos em três domínios de ensino. Há quatro estágios de carreira utilizados para fins de certificação dentro dos padrões do professor e mais um padrão profissional para diretores de escola que inclui perfis de liderança que apresentam itinerários de desenvolvimento (AITSL, 2011, 2014).
- A estrutura de **padrões da Commonwealth** para professores e diretores de escola. Trata-se de uma versão consultiva de estrutura integrada de padrões desenvolvida após aplicação do método de consulta participativa envolvendo mais de 30 países. Cinco categorias de padrões profissionais são descritas em três níveis, visando ao desenvolvimento (Gallie e Keavy, 2014).
- **Padrões de Professores da Inglaterra**. Diversas versões sequenciais têm sido obrigatórias nos últimos anos. A versão atual (DfE, 2012) é composta por oito padrões de ensino e uma declaração sobre conduta pessoal e profissional desenvolvida para ser utilizada tanto para fins de desenvolvimento quanto de avaliação (DfE, 2014). Os Padrões Nacionais de Excelência para Diretores de Escola (DfE, 2015) constituem uma orientação não-obrigatória desenvolvida para fins de desenvolvimento a fim de “inspirar a confiança do público nos diretores, elevar expectativas, assegurar elevados padrões acadêmicos nas escolas da Inglaterra, e empoderar os profissionais do ensino” (página 4)
- A **Prática de Ensino de Cingapura (STP)** apresenta o modo pelo qual ensino e aprendizagem eficientes são alcançados nas escolas de Cingapura na medida que os professores projetam, empoderam e motivam a aprendizagem. Existem quatro

processos de ensino fundamentais no cerne das práticas pedagógicas, cada um dos quais com áreas, ações e considerações de ensino correspondentes a serem colocadas em prática pelos professores. Os professores aplicam e refletem sobre esses processos e áreas de ensino e suas respectivas ações e considerações. O objetivo da STP é permitir a qualidade e melhoria contínua dos professores.

- **Padrões do Conselho Nacional de Educação Profissional dos Estados Unidos:** Nos Estados Unidos, as cinco propostas e padrões fundamentais do Conselho Nacional de Educação descrevem os conhecimentos e habilidades que os professores devem ter para exercerem um impacto positivo sobre a aprendizagem dos alunos. Os padrões são utilizados para apoiar o desenvolvimento e certificar ensino de qualidade.

### Contexto de uso

Os Padrões Cambridge são desenvolvidos para servirem como ferramenta de desenvolvimento para professores e líderes, segundo um conjunto de valores pautados pela confiança e colaboração. Coe et al (2016) concluiu que a aprendizagem profissional continuada é “mais provável de ocorrer” quando, entre outros fatores, o foco for mantido claramente na melhoria dos resultados dos alunos, e atenção for voltada para a aprendizagem dos professores em vez da sua comparação com outros professores, estimulando-os a serem eternos aprendizes independentes, e “um ambiente de aprendizagem e apoio profissional for promovido pela liderança da escola” (página 5). Além disso, Hattie (2009) conclui que um ambiente profissional que ofereça tanto apoio quanto inspiração dentro da escola é o fator com maior probabilidade de conduzir à excelência educacional.

Com esse espírito, embora reconheçamos que algum nível de responsabilização dos professores pelos resultados dos alunos e eficiência da prática de ensino seja necessário e razoável nas escolas e sistemas educacionais, o propósito predominante dos Padrões do Professor e Líder de Escola Cambridge é a melhoria constante do professor em vez da sua responsabilização (OECD 2009). Esse enfoque é possível e desejável para um conjunto de padrões que ainda não tenha sido desenvolvido para ser utilizado para fins de acreditação obrigatória em contexto nacional.





### Bibliografia

Armstrong, P. (2015). *Effective school partnerships and collaboration for school improvement: a review of the evidence*. London: DFE. Available at: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/467855/DFE-RR466\\_-\\_School\\_improvement\\_effective\\_school\\_partnerships.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/467855/DFE-RR466_-_School_improvement_effective_school_partnerships.pdf)

Asia Society. (2011). *Improving teacher quality around the world: The international summit on the teaching profession*. New York: Asia Society. Available at: <https://asiasociety.org/sites/default/files/T/teachersummitreport0611.pdf>

Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (2011). *Australian professional standards for teachers*. Melbourne: AITSL. Available at: [https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/general/australian-professional-standands-for-teachers-20171006.pdf?sfvrsn=399ae83c\\_12](https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/general/australian-professional-standands-for-teachers-20171006.pdf?sfvrsn=399ae83c_12)

Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (2014). *Australian professional standard for principals and the leadership profiles*. Melbourne: AITSL. Available at: [https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/australian-professional-standard-for-principals-and-the-leadership-profiles652c8891b1e86477b58fff00006709da.pdf?sfvrsn=11c4ec3c\\_2](https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/australian-professional-standard-for-principals-and-the-leadership-profiles652c8891b1e86477b58fff00006709da.pdf?sfvrsn=11c4ec3c_2)

Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (2016). *Using data to improve learning outcomes*. [video] Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=zRMBS3mnFiM> [Accessed 5 May 2018].

Barber, M., Whelan, F. and Clark, M. (2010). *Capturing the leadership premium: how the world's top school systems are building leadership capacity for the future*. McKinsey & Co. Available at: <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/capturing-the-leadership-premium>

Baumfield, V., Hall, E. and Wall, K. (2013). *Action research in education*. 2nd ed. London: Sage Publications Ltd.

Bush, T & Glover, D (2003) *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham : National College for School Leadership. Summary report available at: <http://dera.ioe.ac.uk/4904/1/download%3Fid=17370&filename=school-leadership-concepts-evidence-summary.pdf>

Bryk, A. S. and Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

Cambridge Assessment International Education. (2018). *Developing the Cambridge Learner Attributes*. Available at: <http://www.cambridgeinternational.org/images/417069-developing-the-cambridge-learner-attributes-.pdf>

Cambridge Assessment International Education. *Educational Leadership*. [online] Available at: [www.cambridgeinternational.org/cambridge-professional-development/professional-development-qualifications/curriculum/educational-leadership](http://www.cambridgeinternational.org/cambridge-professional-development/professional-development-qualifications/curriculum/educational-leadership)

Centre of Study for Policies and Practices in Education (CEPPE), Chile (2013). *Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study*, OECD Education Working Papers, No. 99, OECD Publishing. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en>

Chapman, C. and Muijs, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), pp. 351–393.



### Bibliografia continuação

Chen, L., Dorn, E., Krawitz, M., Lim, C. and Mourshed, M. (2017). *Drivers of student performance: Asia insights*. McKinsey & Company. Available at: [www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/drivers-of-student-performance-asia-insights](http://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/drivers-of-student-performance-asia-insights)

Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S. and Major, L. (2014). *What makes great teaching?* Available at: [www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2014/10/What-Makes-Great-Teaching-REPORT.pdf](http://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2014/10/What-Makes-Great-Teaching-REPORT.pdf)

Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L. and Coe, R. (2015). *Developing Great Teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development*. Teacher Development Trust. Available at: <http://tdtrust.org/wp-content/uploads/2015/10/DGT-Full-report.pdf>

Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. New York: TCP.

Darling-Hammond, L. and Bransford, J. eds., (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D. et al (2010). *10 strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College of Leadership for Schools and Children's Services. Available at: [www.gov.uk/government/publications/10-strong-claims-about-successful-school-leadership](http://www.gov.uk/government/publications/10-strong-claims-about-successful-school-leadership)

Department for Education (DfE), England. (2012). *Teachers' Standards*. London: Department for Education. Available at: [www.gov.uk/government/publications/teachers-standards](http://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards)

Department for Education (DfE), England. (2014). *Teachers' Standards: How should they be used?* London: Department for Education. Available at: [www.gov.uk/government/publications/teachers-standards](http://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards)

Department for Education (DfE), England. (2015). *National Standards of excellence for headteachers*. London: Department for Education. Available at: [www.gov.uk/government/publications/national-standards-of-excellence-for-headteachers](http://www.gov.uk/government/publications/national-standards-of-excellence-for-headteachers)

Elliott, V., Baird, J., Hopfenbeck, T. et al (2016). *A marked improvement: A review of the evidence on written marking*. Education Endowment Foundation. Available at: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/on-marking>

Epstein, J (1992) *School and Family Partnerships*. Baltimore: John Hopkins. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED343715.pdf>

Fullan, M. (2002). *The Change Leader. Educational Leadership*. Available at: [www.ascd.org/publications/educational-leadership/may02/vol59/num08/The-Change-Leader.aspx](http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may02/vol59/num08/The-Change-Leader.aspx)

Fullan, M. (2007). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gallie, M. and Keavy, J. (2014). *Standards framework for teachers and school leaders: Consultation report*. London: The Commonwealth.

Gilchrist, G. (2018). *Practitioner Enquiry: Professional development with impact for teachers, schools and systems*. Abingdon, UK: Routledge.

Goleman, D., Boyatzis, R. and McKee, A. (2002). *Primal leadership*. Boston: Harvard Business School Press.



### Bibliografia continuação

Guskey, T. R. (2002). Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership*, [online] 59(6) Redesigning Professional Development, pp. 45–51. Available at: [https://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD13OC010M/media/Leading\\_Prof\\_Learning\\_M6\\_Reading1.pdf](https://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD13OC010M/media/Leading_Prof_Learning_M6_Reading1.pdf)

Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, [online] 33(3), pp. 329–352. Available at: [www.researchgate.net/publication/248999383\\_Leading\\_Educational\\_Change\\_reflections\\_on\\_the\\_practice\\_of\\_instructional\\_and\\_transformational\\_leadership](http://www.researchgate.net/publication/248999383_Leading_Educational_Change_reflections_on_the_practice_of_instructional_and_transformational_leadership) [Accessed 18 Jul. 2018].

Hallinger, P. and Heck, R. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), pp. 95–110.

Hargreaves, A & Fullan, M (2012) *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press & Ontario Principals' Council.

Harris, A. (2003). Distributed Leadership in Schools: Leading or misleading? *Management in Education*, 16.

Harris, A. and Goodall, J. (2007). *Engaging parents in raising achievement: Do parents know they matter?* London: Department for Children, Schools and Families.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Abingdon, UK: Routledge.

Hattie, J. (2015). *What Works Best in Education: The Politics of Collaborative Expertise*. London: Pearson.

Available at: [www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/PoliticsofCollaborativeExpertise.pdf](http://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/PoliticsofCollaborativeExpertise.pdf)

Henderson, A. T. and Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools. Available at: [www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf](http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf)

Kemmis, S., Heikken, H., Fransson, G. et al. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and teacher education*, 43, pp. 154–164.

Lee, P. H. and Spillane, J. P. (2008). Professional Community or Communities? In: J. MacBeath and Y. C. Cheng, eds., *Leadership for Learning – International Perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 65–79.

Leithwood, K. (2012). *The Ontario Leadership Framework, IEL*. Available at: [https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/2514/9452/5287/The\\_Ontario\\_Leadership\\_Framework\\_2012\\_-\\_with\\_a\\_Discussion\\_of\\_the\\_Research\\_Foundations.pdf](https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/2514/9452/5287/The_Ontario_Leadership_Framework_2012_-_with_a_Discussion_of_the_Research_Foundations.pdf)

Loughran, J. (2002). Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, pp. 33–43.

Louis, K., Dretzke, B. and Wahlstrom, K. (2010a). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21, pp. 315–336. Available at: [www.researchgate.net/publication/232860728\\_How\\_does\\_leadership\\_affect\\_student\\_achievement\\_Results\\_from\\_a\\_national\\_US\\_survey](http://www.researchgate.net/publication/232860728_How_does_leadership_affect_student_achievement_Results_from_a_national_US_survey)



### Bibliografia continuação

- Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K., and Anderson, S. (2010b). *Learning From Leadership Project: Investigating The Links To Improved Student Learning*. The Wallace Foundation. [online] Available at: [www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf](http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf) [Accessed 19 Apr. 2018].
- Macbeath, J. and Dempster, N. eds, (2009). *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*. London, UK: Routledge.
- Melbourne Graduate School of Education. (2018). *Clinical Teaching: what does clinical teaching mean?* Available at: [https://education.unimelb.edu.au/about\\_us/clinical-teaching](https://education.unimelb.edu.au/about_us/clinical-teaching)
- Menter, I., Hulme, M., Elliot, D., Lewin, J. et al. (2010). *Literature review on teacher education in the 21st century*. Edinburgh: Scottish Government. Available at: [www.gov.scot/Resource/Doc/325663/0105011.pdf](http://www.gov.scot/Resource/Doc/325663/0105011.pdf)
- Ministry of Education, Singapore. (2018). *The Singapore Teaching Practice*. Available at: <https://www.moe.gov.sg/about/singapore-teaching-practice>
- Moore, A. (2000). *Teaching and learning: Pedagogy, curriculum and culture*. London: RoutledgeFalmer.
- Mourshed, M., Krawitz, M. and Dorn, E. (2017). *How to improve student educational outcomes: New insights from data analytics*. McKinsey & Company. Available at: <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-to-improve-student-educational-outcomes-new-insights-from-data-analytics>
- National Board for Professional Teaching Standards. (2018). *National Board Standards*. Available at: [www.nbpts.org/standards-five-core-propositions](http://www.nbpts.org/standards-five-core-propositions)
- National Research Council. (1999). *How People Learn: Bridging Research and Practice*. Washington, DC: The National Academies Press. Available at: <https://doi.org/10.17226/9457>
- OECD (2008). *Improving School Leadership Volume 1 Policy and Practice*. Paris: OECD Publishing. Available at: [www.oecd.org/education/school/41686541.pdf](http://www.oecd.org/education/school/41686541.pdf)
- OECD. (2009). *Teacher evaluation: A conceptual framework and examples of country practices*. Paris: OECD Publishing. Available at: [www.oecd.org/education/school/44568106.pdf](http://www.oecd.org/education/school/44568106.pdf)
- OECD. (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing. Available at: <https://asiasociety.org/sites/default/files/O/oecd-teachersummit.pdf>
- OECD. (2012). *The protection of children online: Report on risks faced by children online and policies to protect them*. Paris: OECD Publishing. Available at: [www.oecd.org/sti/ieconomy/protectingchildrenonline.htm](http://www.oecd.org/sti/ieconomy/protectingchildrenonline.htm)
- Pont, M., Nusche, D. and Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership Volume 1*. OECD. Available at: [www.oecd.org/education/school/44374889.pdf](http://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf)
- Preedy, M (2013) *Introductions and Conclusion* in Wise, C, Bradshaw, P and Cartwright, M (2013) *Leading professional Practice in Education*. London: Open University with Sage.



### Bibliografia continuação

- Robinson, V. M. J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders. (Monograph 41, ACEL Monograph Series, Editor David Gurr.) Reprinted in SPANZ: The Journal of the Secondary Principals' Association of New Zealand, December 2008.
- Robinson, V, Hohepa M and Lloyd C (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. New Zealand Ministry of Education. Available at: <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/60170>
- Robinson, V. (2011). *Student-Centred Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rowe, N., Wilkin, A. and Wilson, R. (2012). *Mapping of Seminal Reports on Good Teaching* (NFER Research Programme: Developing the Education Workforce). Slough: NFER. Available at: [www.nfer.ac.uk/publications/RSGT01/RSGT01.pdf](http://www.nfer.ac.uk/publications/RSGT01/RSGT01.pdf)
- Sammons, P, Hillman, J and Mortimer, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools*. London, Office for Standards in Education.
- Sanders, W. and Rivers, J. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-added Research and Assessment Center.
- Sharratt, L & Planche, P. (2016) *Leading Collaborative Learning*. London: Corwin Sage
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4–14.
- Sorum Brown, J. (2012) *The Art and Spirit of Leadership*. Indiana: Trafford Publishing.
- Stoll, L. (2015). *Three greats for a self-improving school system: pedagogy, professional development and leadership: executive summary*. Teaching schools R&D network national themes project 2012–14. London: Department for Education (DfE).
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Educational Practices series 18. Geneva: International Bureau of Education. Available at: [www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Educational\\_Practices/EdPractices\\_18.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf) [Accessed 7 Jun. 2018].
- University of Cambridge. *Leadership for Learning*. [online] Available at: [www.educ.cam.ac.uk/centres/lfw](http://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfw)
- University of Cambridge International Examinations. (2015). *Developing your school with Cambridge: A guide for school leaders*. Available at: [www.cambridgeinternational.org/teaching-and-learning/developing-your-school-with-cambridge](http://www.cambridgeinternational.org/teaching-and-learning/developing-your-school-with-cambridge)
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiliam, D. (2018). *Embedded formative assessment*. 2nd ed. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Wise, C., Bradshaw, P. and Cartwright, M. eds, (2013). *Leading Professional Practice in Education*. London: Open University with Sage.
- Young, M. and Lambert, D. (2014). *Knowledge and the future school: Curriculum and social justice*. London: Bloomsbury.